

# L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle

## Learning through transformation in the context of professional training

## El aprendizaje transformacional en el contexto de la formación profesional

Claire Duchesne

Volume 38, numéro 1, printemps 2010

L'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/039978ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/039978ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 38(1), 33-50.  
<https://doi.org/10.7202/039978ar>

Résumé de l'article

La théorie de l'apprentissage transformationnel, telle qu'elle a été élaborée à l'origine par Jack Mezirow, consiste en un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales, qui sont problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures. Cet article portera sur les fondements constructivistes de cette théorie; par ailleurs, il rendra compte de l'évaluation, au moyen d'un questionnaire, d'une expérience d'apprentissage transformationnel dans le domaine de la formation professionnelle d'apprenants adultes issus de l'immigration. Des pistes d'investigations futures seront également proposées.

# L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle

**Claire DUCHESNE**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## RÉSUMÉ

La théorie de l'apprentissage transformationnel, telle qu'elle a été élaborée à l'origine par Jack Mezirow, consiste en un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales, qui sont problématiques dans une situation donnée, en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures. Cet article portera sur les fondements constructivistes de cette théorie; par ailleurs, il rendra compte de l'évaluation, au moyen d'un questionnaire, d'une expérience d'apprentissage transformationnel dans le domaine de la formation professionnelle d'apprenants adultes issus de l'immigration. Des pistes d'investigations futures seront également proposées.

## ABSTRACT

### Learning through transformation in the context of professional training

Claire DUCHESNE  
University of Ottawa, Ontario, Canada

The theory of transformational learning, as originally developed by Jack Mezirow, is a cognitive process through which adult students find meaning in their learning experiences by transforming the initial perspectives that are problematic in a given situation into new, more inclusive perspectives which are better differentiated, more permeable, better integrated, and which will then guide their future actions. This article explores the constructivist foundations of this theory. Using a questionnaire, it also takes into account the transformational learning experience involved in the professional training of adult immigrants. Ideas for future investigations are also suggested.

## RESUMEN

### El aprendizaje transformacional en el contexto de la formación profesional

Claire DUCHESNE  
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La teoría del aprendizaje transformacional, tal y como fue originalmente desarrollada por Jack Mezirow, consiste en un proceso cognitivo durante el cual el adulto aprendiza un sentido a su experiencia de aprendizaje al transformar sus perspectivas iniciales y sus problemáticas situacionales para generar perspectivas nuevas y más inclusivas, más diferenciadas, más permeables y mejor integradas y que guiarán sus acciones futuras. Este artículo aborda las bases constructivistas de dicha teoría. Asimismo, expone la evaluación, a través de un cuestionario, de una experiencia de aprendizaje transformacional en el sector de la formación profesional de adultos aprendices provenientes de la inmigración. Finalmente, se enuncian algunas pistas de investigaciones futuras.

## Introduction

Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

Les travaux de Jack Mezirow, au cours des années 1970, ont porté un regard nouveau sur l'apprentissage à l'âge adulte. La théorie de la transformation de Mezirow, influencée par les travaux d'Habermas sur les apprentissages instrumental et communicatif, est décrite comme un processus cognitif par lequel l'apprenant adulte transforme ses perspectives au moyen de la pensée critique. Il s'agit d'un processus conscient au cours duquel l'individu modifie ses anciens points de vue, ses valeurs ou ses croyances à la lumière des nouvelles perspectives proposées par l'expérience d'apprentissage.

Bien qu'elle ait été élaborée il y a plus de trente ans, la théorie de l'apprentissage transformationnel est toujours prisée dans le domaine de l'éducation des adultes et elle poursuit son évolution sous différentes formes (Taylor, 2000a). Elle fait l'objet de très nombreux écrits (comptes rendus de recherches empiriques, articles théoriques, thèses) et activités savantes dans la communauté anglo-saxonne (mentionnons entre autres le Transformative Learning Centre de l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto, le *Journal of Transformative Education* publié par les éditions Sage et l'International Transformative Learning Conference commandité par le Teachers College de l'Université Columbia). Pourtant, la théorie de l'apprentissage transformationnel est peu connue dans les pays de la francophonie, principalement en raison de la rareté de la documentation en langue française disponible sur ce sujet. L'intention de cet article est, par conséquent, de remédier à cette lacune, mais surtout de faire connaître à la communauté scientifique francophone les fondements théoriques de l'apprentissage transformationnel ainsi que ses possibilités d'application pratique auprès d'apprenants adultes en formation professionnelle.

Dans un premier temps, l'article fera brièvement état d'une situation problématique rencontrée par un groupe d'apprenants adultes en contexte de formation professionnelle, de même que de la mise en place d'un projet, dont les fondements relèvent de la théorie de l'apprentissage transformationnel, visant à résoudre cette problématique. L'article explorera par la suite les fondements théoriques de l'apprentissage par transformation et les applications pratiques associées à celui-ci, notamment auprès de petits groupes d'apprenants. Finalement, les résultats de l'évaluation d'une expérience de transformation des perspectives vécue par des apprenants en formation professionnelle seront présentés et discutés au regard des éléments exposés dans le cadre théorique de l'article.

## L'apprentissage transformationnel auprès d'adultes en formation professionnelle

Le programme de formation à l'enseignement de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa accueille, annuellement, un peu plus de 500 étudiants sur ses campus d'Ottawa, de Toronto et de Windsor. Il s'agit d'un programme francophone

d'une durée de huit mois dont l'objet premier est de former des enseignants qui œuvreront dans les écoles primaires et secondaires de l'Ontario français. Ce programme attire chaque année un grand nombre d'étudiants issus de l'immigration, possédant des compétences et des expériences professionnelles diversifiées, mais qui rencontrent des obstacles à leur insertion sur le marché du travail, principalement en raison de leur absence d'expérience professionnelle en contexte canadien et de leur qualification acquise à l'étranger, mais non reconnue au Canada (Deters, 2006). Plusieurs d'entre eux se voient dès lors dans l'obligation de suivre une nouvelle formation professionnelle dans un établissement collégial ou universitaire afin d'obtenir la qualification canadienne requise pour l'obtention d'un emploi. C'est le cas de la majorité des immigrants, qui constituent près du tiers des étudiants du programme de formation à l'enseignement.

Les étudiants immigrants, s'ils réussissent habituellement bien les cours théoriques donnés par la Faculté d'éducation, éprouvent cependant plus de difficulté que les étudiants nés au Canada lors de leurs stages de formation pratique dans les écoles. La presque totalité d'entre eux est arrivée au pays à l'âge adulte et a, par conséquent, peu ou pas de connaissances du système scolaire canadien et des orientations éducatives qui y sont préconisées. Une recherche sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage de dix-sept de ces étudiants a mis en lumière des conceptions de l'éducation construites à partir de leurs propres expériences antérieures (Duchesne, 2008). Ces étudiants ont décrit le rôle traditionnel de l'enseignant tel qu'il s'est inscrit dans leurs souvenirs d'anciens élèves dans leur pays d'origine, soit celui du maître expert de sa matière, autoritaire et imposant à la fois la crainte et le respect aux élèves, à leurs parents comme à la communauté. En ce qui a trait au rôle de l'élève dans la construction de ses apprentissages, la majorité des commentaires émis par les répondants ont renvoyé à une conception passive de ce rôle, l'élève étant perçu comme un récepteur des connaissances transmises par le maître. Les conceptions de l'enseignement centré sur l'enseignant et sur les contenus d'apprentissage construites par ces étudiants immigrants peuvent devenir problématiques lors du stage en milieu scolaire dans la mesure où le modèle d'enseignement valorisé à l'université et pratiqué dans les écoles de la province est essentiellement centré sur l'élève et sur le développement de ses processus d'apprentissage. Bien que peu d'études se soient penchées sur la situation des enseignants issus de l'immigration qui sont formés dans leur pays d'adoption, des écrits portant sur ce sujet ont été recensés dans des publications antérieures (Duchesne, 2008 et à paraître).

Afin de remédier à ce problème et de faciliter l'intégration en stage des étudiants immigrants ainsi que leur éventuelle insertion professionnelle dans l'enseignement, les résultats de la recherche citée précédemment ont suggéré la mise en place d'ateliers d'introduction à la pratique de l'enseignement dans les écoles françaises de l'Ontario. Les ateliers, qui ont par la suite été offerts à ces étudiants au semestre d'automne 2008, poursuivaient les objectifs suivants :

- Familiariser les étudiants immigrants avec les politiques et les pratiques éducatives du système d'éducation canadien, de même qu'avec la diversité des outils de soutien à l'apprentissage disponibles dans les écoles.

- Informer les étudiants immigrants des particularités du système scolaire ontarien, de même que de la culture, des écoles et des programmes scolaires franco-ontariens.
- Favoriser la réflexion, l'analyse critique et l'ajustement des conceptions par la comparaison des pratiques et des cultures éducatives du pays d'origine avec celles du pays d'adoption.
- Accompagner les étudiants immigrants à l'intérieur d'un processus de transformation de leurs conceptions de l'éducation.

Nous reviendrons sur les résultats de cette expérience plus loin au cours de cet article. La prochaine section, portant sur les fondements de la théorie de l'apprentissage transformationnel, permettra de mieux comprendre le processus d'apprentissage qui y est associé et qui a été favorisé lors des ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants.

## Une théorie constructiviste de l'apprentissage à l'âge adulte

Le constructivisme conçoit l'activité cognitive de l'apprenant comme centrale au processus d'apprentissage. Ce processus, pour les constructivistes, est conçu comme une activité de traitement de l'information qui consiste en l'établissement de liens entre les nouvelles informations auxquelles l'apprenant est exposé et les connaissances antérieures qui sont stockées dans sa mémoire; les nouvelles connaissances s'associent aux anciennes pour les confirmer, pour les modifier ou pour les remplacer (Bourgeois et Nizet, 1997; Glaserfeld, 1994; Roth et Masciotra, 2004).

La construction de sens comme résultat de ce processus cognitif constitue un élément clé de la théorie de Mezirow :

Parmi les présomptions spécifiquement constructivistes sous-jacentes à la théorie de la transformation, il y a la conviction que le sens se trouve davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures (les livres, par exemple), et que le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaines (Mezirow, 2001 : 16).

Mezirow (2000) décrit le champ de l'éducation des adultes comme un effort organisé pour soutenir des apprenants, qui sont assez mûrs pour être tenus responsables de leurs actes, dans l'acquisition ou dans l'amélioration de leur compréhension, de leurs habiletés ou de leurs dispositions. Il s'agit d'aider ces derniers à développer leur pensée critique et réflexive, à la valider et à agir selon leurs propres valeurs, croyances et habitudes de l'esprit (*habits of mind*). Ces habitudes de l'esprit sont constituées des présupposés (idéologies, normes sociales, coutumes, préférences, philosophies, visions du monde, valeurs, jugements, etc.) construits par un individu et qui servent à filtrer ou à interpréter les expériences auxquelles il est soumis; elles s'expriment à travers ses points de vue et s'appliquent à son interprétation d'une

situation donnée. Les habitudes de l'esprit ainsi que les points de vue qui en découlent sont influencés par les connaissances et les expériences antérieures de la personne. Ils deviendront les cadres de référence de celle-ci; ils contribueront à orienter sa vie et à y donner un sens et guideront éventuellement ses choix et ses actions (Mezirow, 1998, 2000).

Selon la théorie de l'apprentissage transformationnel, certains cadres de référence incitent plus à la transformation que d'autres parce qu'ils génèrent plus facilement des croyances et des opinions conduisant à des actions. Les cadres de référence « pris pour acquis » d'un individu se caractérisent par la rigidité dans les relations interpersonnelles, les orientations politiques, les idéologies, les schèmes, les attitudes et les pratiques stéréotypées, de même que dans les façons de penser, les croyances religieuses, les normes morales et les considérations éthiques (Mezirow, 2003). Par ailleurs, les cadres de référence changent et se modifient au fil de l'apprentissage par l'ajout constant de nouvelles informations aux perspectives déjà existantes. Le processus inverse, soit la transformation des perspectives qui conduit à un apprentissage, est moins fréquent. Pour que le processus transformationnel se produise, un événement intense – une crise, par exemple – doit survenir (Imel, 1998). Daloz (2000) est cependant d'avis qu'un tel changement, même provoqué par une expérience critique, résulte d'une préparation sur plusieurs années qui s'est inscrite dans l'histoire personnelle et sociale de l'apprenant adulte.

Au cours du processus d'apprentissage transformationnel, l'individu prend appui sur une interprétation antérieure qu'il a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée. Les informations provenant de l'environnement sont filtrées par les cadres de référence de la personne; elles sont par la suite redéfinies en termes de perception, de cognition et de sentiments qui influenceront les intentions, les attentes et les orientations de l'individu et lui serviront de guides dans le choix de ses actions futures. Lorsque les points de vue adoptés ou les actions posées par un individu deviennent problématiques ou inappropriés au regard d'une situation donnée, ses cadres de référence peuvent être transformés par un processus de réflexion critique. Cette réflexion rend possible le processus de transformation des perspectives d'un individu en lui permettant de remettre en question, puis de modifier les suppositions sur lesquelles ses croyances d'origine étaient fondées. L'apprentissage transformationnel consiste dès lors en la transformation des cadres de référence d'un individu afin de permettre à celui-ci de développer des perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables et mieux intégrées au regard de l'expérience vécue (Cranton, 2006; Mezirow, 1998). Les apprentissages ne permettent cependant pas tous la transformation des perspectives; certains s'effectuent simplement par l'acquisition d'informations inédites ou par l'ajout de connaissances nouvelles aux structures existantes (Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007; Mezirow, 2000).

Au cours du processus d'apprentissage transformationnel, l'individu prend appui sur une interprétation antérieure qu'il a construite à propos d'un phénomène afin d'en développer une interprétation modifiée.

## Le développement d'une pensée autonome et rationnelle

Mezirow (1997) précise que le développement de la pensée autonome commence, à l'enfance et à l'adolescence, par l'acquisition de certaines habiletés cognitives de base : reconnaître les relations de cause à effet; utiliser la pensée logique informelle pour faire des analogies et des généralisations, être conscient de ses propres émotions et du contrôle de celles-ci, devenir empathique, utiliser son imagination pour construire des récits; penser de façon abstraite, formuler des hypothèses et élaborer une réflexion critique au regard de ce qu'on lit, de ce qu'on voit ou de ce qu'on entend.

Le processus de pensée autonome poursuit son développement à l'âge adulte selon les trois conditions suivantes (Mezirow, 1997) :

- 1) Quand l'individu devient plus conscient et plus critique dans l'évaluation des présupposés – les siens comme ceux des autres – qui influencent ses propres croyances, valeurs, jugements et sentiments.
- 2) Quand il devient plus conscient et plus apte à reconnaître les cadres de référence et les paradigmes collectifs qui sont à l'origine de ses conceptions et qu'il est en mesure d'élaborer des cadres et des paradigmes alternatifs.
- 3) Quand il devient plus responsable et montre plus d'efficacité dans ses efforts pour évaluer et résoudre collectivement des situations épineuses par l'élaboration de jugements mieux adaptés qui remplaceront les présupposés problématiques initiaux.

L'apprentissage transformationnel, mais surtout le processus de réflexion à la fois critique et dialectique qui y est inhérent, exige un haut niveau d'élaboration métacognitive que de nombreux adultes ne parviennent pas à développer. La pensée dialectique favorise la souplesse cognitive; elle est influencée par l'âge, par l'éducation et par les expériences vécues par l'individu et apparaît habituellement vers le milieu de la vie. Selon la perspective de Mezirow, les conditions nécessaires au développement de la pensée dialectique sont la maturité émotionnelle de la personne, l'éducation, la santé, de même que la sécurité psychologique, physique, matérielle et économique (Mezirow, 2000; Merriam, 2004).

Si la théorie décrite par Mezirow s'appuie sur une pensée rationnelle, logique et analytique, Dirkx (Dirkx, Mezirow et Cranton, 2006) propose une définition de l'apprentissage transformationnel plus holistique, voire existentielle. L'auteur s'intéresse à une conception de la subjectivité de l'individu qui intègre les dimensions intellectuelle, émotionnelle, morale et spirituelle de la personne. Sa vision de l'apprentissage tient compte des aspects sociaux et culturels, aussi bien que de ceux d'ordre personnel et interpersonnel; l'importance est accordée aux expériences d'apprentissage intrinsèques et extrinsèques vécues par l'individu. Selon Dirkx, la personne ne prend pas nécessairement conscience de la transformation au moment où le processus s'opère, mais plutôt une fois qu'il a eu lieu, lorsqu'elle constate le changement profond qui s'est produit sur le plan de ses perspectives cognitives, émotionnelles ou spirituelles. D'autres aspects de l'apprentissage transformationnel,



comme la question de la place du changement social, de la culture, des relations interpersonnelles ou du rôle du formateur dans l'apprentissage de l'adulte, font aujourd'hui encore l'objet de discussions et contribuent à l'évolution de la théorie (Cranton, 2006; Merriam, Caffarella et Baumgartner, 2007).

## Un processus de transformation des perspectives de la personne

Le processus d'apprentissage s'articule autour de trois dimensions : une dimension cognitive associée aux connaissances et aux habiletés de la personne, une dimension émotionnelle de laquelle relèvent les sentiments et les motivations de celle-ci et une dimension sociale qui renvoie à ses aptitudes à la communication et à la coopération (Illeris, 2004). L'apprentissage par transformation, propre à l'apprenant adulte, se produit essentiellement en situation d'urgence ou de crise, lorsque des expériences vécues par l'individu lui posent des défis considérables ou le placent en situation d'inconfort ou d'instabilité. Il est provoqué par un déséquilibre dans les cadres de référence construits; rappelons qu'il s'agit d'abord et avant tout d'un processus cognitif, mais qu'il implique également des changements émotionnels et sociaux importants.

La pratique de l'apprentissage par la transformation s'appuie sur le postulat que les individus sont prêts à remettre en question leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par cette expérience. L'apprentissage transformationnel procède selon quatre phases (Mezirow, 1997, 1998) qui sont ici illustrées :

- 1) Lors de la première phase, l'apprenant construit ses cadres de référence à partir de croyances ou de points de vue existants (*Il est illégal de consommer du cannabis au Canada. L'usage de ce produit doit donc être sévèrement puni.*).
- 2) À la deuxième phase, il est exposé à de nouvelles perspectives (*Des études semblent démontrer que le cannabis peut soulager de leurs souffrances les malades gravement atteints.*).
- 3) À la troisième phase, le processus transformateur s'amorce lorsque le mode de réponse habituel de l'apprenant, dans un contexte donné, s'avère inefficace (*Bien qu'il s'agisse d'une pratique illégale – et je me suis toujours fait un devoir de respecter les lois –, il est possible que dans certains cas il soit indiqué de consommer du cannabis.*).
- 4) Finalement, la personne prend conscience de ses présupposés et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses perspectives initiales en fonction du contexte donné. Le changement qui s'opère est conscient et volontaire, et il s'inscrit à l'intérieur d'une expérience d'apprentissage transformationnel pour l'individu (*Il semble que le cannabis présente certaines vertus apaisantes, mais les dangers liés à sa consommation demeurent présents. Je suis d'avis que les lois devraient permettre une utilisation*

La pratique de l'apprentissage par la transformation s'appuie sur le postulat que les individus sont prêts à remettre en question leur système de valeurs et leurs points de vue et qu'ils acceptent l'idée qu'ils seront transformés par cette expérience.

*contrôlée de cette substance, dans des contextes bien précis; je crois qu'une personne pour qui il s'agit de la seule façon efficace de gérer sa souffrance physique ne devrait pas être considérée comme hors la loi. Si l'un de mes proches ou moi-même nous retrouvions dans une telle situation, je souhaiterais une certaine ouverture de la part du gouvernement et de la société.).*

Cranton (2002), quant à elle, conçoit le processus de transformation des perspectives selon sept phases qui suivent un cheminement similaire à celui proposé précédemment. En premier lieu, 1) un événement déclencheur provoque un bouleversement des croyances, valeurs, jugements ou sentiments élaborés par l'individu; 2) celui-ci prend alors conscience des présupposés – habituellement inconscients – qui lui sont propres et qui ont été ébranlés ou remis en question par la situation; 3) il examine ces présupposés au moyen de la réflexion critique et tente de découvrir l'origine de ces derniers, leur importance et les conséquences de leur maintien; 4) il s'ouvre à de nouvelles perspectives; 5) il explore, confronte et évalue ces nouvelles perspectives et permet ainsi la construction de nouvelles connaissances; 6) il révisé ses présupposés initiaux à la lumière des perspectives nouvellement élaborées afin de s'assurer que celles-ci sont bien adaptées et qu'elles répondent adéquatement à la situation problématique; 7) enfin, il adopte des pensées, une attitude et un discours cohérents par rapport aux présupposés qui ont été transformés ou des nouvelles perspectives qui ont été proposées.

Par ailleurs, pour qu'un processus de transformation ait lieu, l'apprenant doit être soumis à une expérience d'apprentissage, mais il doit surtout amorcer une démarche réflexive critique efficace. Merriam (2004) précise que l'apprentissage par transformation implique trois objets de réflexion : une réflexion centrée sur le contenu, qui porte sur l'expérience vécue en tant que telle; une réflexion centrée sur le processus, qui porte sur la façon de gérer, de traiter et de comprendre l'expérience vécue; et une réflexion centrée sur les fondements de l'expérience, qui porte sur l'examen des croyances, des valeurs et des présupposés associés à l'expérience vécue ou au problème rencontré. Ce processus réflexif est complexe et ne constitue pas une aptitude partagée par tous les adultes; comme le rappelle Mezirow (2003), la sensibilité et la capacité d'introspection sont nécessaires à la réflexion critique, tout comme le sont l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et les qualités associées à l'intelligence émotionnelle.

## **La pratique de l'apprentissage transformationnel en petits groupes**

Kasl et Elias (2000) sont d'avis que la santé et l'efficacité des organisations et des communautés dépendent de la capacité des petits groupes à apprendre par la transformation. Une recension de la documentation effectuée par Taylor (2000b) a d'ailleurs permis de déterminer les principes essentiels à la pratique de l'apprentissage transformationnel auprès de groupes d'apprenants adultes.

En premier lieu, il importe de favoriser chez les participants leur sentiment d'appartenance au groupe et leur responsabilité personnelle et individuelle relativement au processus d'apprentissage. Les études recensées ont démontré que l'expérience de groupe constituait le moyen idéal pour pratiquer l'apprentissage par transformation. Celui-ci permet aux apprenants de partager leur histoire sociale, culturelle et politique avec les autres à l'intérieur d'une structure favorisant intentionnellement la collaboration et la démocratie.

Il est aussi recommandé d'offrir des occasions de partager des expériences de grande intensité qui invitent chaque participant à la recherche de sens. Ces activités « choquantes » ou « désorientantes » provoquent la réflexion critique et favorisent le processus de transformation. La promotion de cours et d'activités d'apprentissage dont les contenus permettent d'interroger les valeurs et les croyances des participants est à encourager. Certains sujets provoquent la réflexion critique plus que d'autres; ces sujets inciteront les participants à la remise en question de leurs valeurs personnelles et professionnelles et leur offriront parfois l'occasion d'expérimenter des prises de position conflictuelles avec d'autres participants. Un autre élément important de la pratique de l'apprentissage transformationnel consiste à tirer parti de l'interrelation entre la démarche de réflexion critique et la dimension affective de l'apprentissage; les sentiments et les émotions vécues pendant l'apprentissage procureront aux participants des éléments essentiels à une réflexion en profondeur.

Il est en outre conseillé de favoriser la prise de conscience, par les apprenants, de l'influence des facteurs personnels et sociaux sur leur apprentissage. Ces facteurs impliquent aussi bien les événements directement associés à la situation d'apprentissage que ceux qui relèvent du contexte familial et de l'histoire sociale qui ont marqué le développement de l'individu. Il importe par ailleurs de souligner que certains apprenants possèdent de meilleures dispositions que d'autres au processus de transformation. Enfin, il est capital de reconnaître que ce processus requiert du temps, ce dont la majorité des cours offerts aux apprenants adultes ne disposent qu'en faible quantité.

## **L'expérience d'étudiants immigrants en formation professionnelle**

Il a été mentionné, plus tôt dans cet article, que des ateliers de préparation aux stages d'enseignement au primaire et au secondaire ont été mis sur pied dans le but d'apporter une solution à une problématique examinée lors d'une recherche antérieure (Duchesne, 2008 et à paraître). Cette section présentera brièvement les caractéristiques des participants, l'outil utilisé pour la collecte et la méthode d'analyse des données, le fonctionnement des ateliers offerts ainsi que le processus de transformation expérimenté par les étudiants immigrants.

### **Les participants aux ateliers**

Un total de 153 étudiants immigrants du programme de formation à l'enseignement, secteurs primaire et secondaire, se sont inscrits sur une base volontaire aux

ateliers de préparation aux stages d'enseignement. Ces ateliers, d'une durée totale de 12 heures, étaient répartis sur quatre rencontres de trois heures chacune et ont été dispensés sur les quatre campus desservis par la Faculté d'éducation : Ottawa, Windsor et Toronto (Glendon et Mosaïque). La majorité des participants étaient originaires du continent africain (74 %), surtout d'Algérie, du Cameroun ou de la République démocratique du Congo, alors que d'autres avaient immigré essentiellement d'Haïti (13 %) ou d'Europe (11 %). Parmi les 122 étudiants qui ont accepté de remplir le questionnaire d'évaluation remis par les formateurs lors du dernier atelier, on comptait 57 % d'hommes et 43 % de femmes. L'âge des participants couvrait un large spectre, dont la moyenne se situait autour de 40 ans. En outre, plus de la moitié (69 %) des participants avaient le statut de résident permanent, alors que les autres (31 %) étaient citoyens canadiens. La plupart des participants vivaient au Canada depuis moins de dix ans.

### L'outil de collecte et le traitement des données

Le questionnaire d'évaluation des ateliers qui a été remis aux participants, lors du dernier atelier, comportait :

- Sept questions portant sur leur profil démographique (genre, âge, pays d'origine, etc.), par exemple :

J'appartiens au groupe d'âge suivant :

- ☐ 20 à 29 ans
- ☐ 30 à 39 ans
- ☐ 40 à 49 ans
- ☐ 50 ans et plus

- Quatre questions leur permettant d'évaluer l'atteinte des quatre objectifs des ateliers, par exemple :

Objectif 1 : Familiariser les étudiants avec les politiques et les pratiques éducatives du système d'éducation canadien, de même qu'avec la diversité des outils de soutien à l'apprentissage disponibles dans les écoles.

Atteinte complète de l'objectif (100 %)	Atteinte importante de l'objectif (51 % à 75 %)	Atteinte partielle de l'objectif (25 % à 50 %)	Atteinte limitée de l'objectif (moins de 25 %)	Ne suis pas en mesure de répondre

- Une question à développement court portant sur la transformation des conceptions :

Croyez-vous que vos conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage se sont transformées depuis votre entrée au programme de formation à l'enseignement, en septembre dernier?

- ☐ Pas du tout
- ☐ Oui (répondez à la question suivante) : Qu'est-ce qui a changé, dans vos conceptions de l'éducation?

Les questionnaires ont été distribués par les formateurs et ont été expliqués aux participants. Ceux-ci ont mis en moyenne de 15 à 20 minutes pour y répondre et l'ont par la suite remis aux formateurs.

Les données recueillies ont été traitées par une assistante de recherche formée à cet effet et supervisée par la chercheuse principale. Les questions à choix de réponses ont été converties en données statistiques. Quant à la question portant sur la transformation des conceptions, elle exigeait de répondre par un court texte rédigé par les répondants. Ces réponses ont, en premier lieu, été traduites en mots-clés ou en courts énoncés, en respectant le sens donné par les participants. Par la suite, elles ont été regroupées en catégories en fonction de leur parenté. Certaines catégories, comme Réaliser la complexité du travail d'enseignant ou Prendre conscience de l'importance de la relation maître-élève, ont regroupé un nombre plus élevé de commentaires de la part des répondants.

### **Le fonctionnement des ateliers**

Au total, sept groupes d'étudiants ont été constitués, regroupant de vingt à quarante étudiants chacun, selon le campus où les ateliers étaient offerts ou en fonction de l'horaire de cours des étudiants. Deux formateurs, choisis en raison de leur solide expérience du milieu scolaire franco-ontarien et de l'accompagnement professionnel des enseignants, se sont réparti l'animation des ateliers.

Les thèmes qui ont été discutés lors des ateliers étaient tous reliés à l'enseignement en Ontario français, par exemple : la culture, les valeurs et les croyances en éducation, la situation des francophones de l'Ontario, la gestion des apprentissages et des différences, le travail des enseignants et les attitudes professionnelles préconisées dans les écoles. Lors de ces ateliers, les étudiants ont eu la possibilité de regarder une vidéo tournée dans des écoles primaire ou secondaire, selon le programme choisi, de la région d'Ottawa. Ce document visuel leur a permis de découvrir l'école francophone de l'Ontario et ses ressources matérielles, le déroulement typique d'une journée de classe, les méthodes pédagogiques privilégiées, le personnel de soutien à l'apprentissage, etc. Les capsules visionnées avaient essentiellement pour fonction de déclencher la discussion et de favoriser le partage des diverses croyances, valeurs et perspectives des étudiants à partir de questions telles que : *Qu'avez-vous observé ou remarqué? Qu'est-ce qui vous surprend? Qu'est-ce qui ressemble à ce qui se passe dans les écoles de votre pays d'origine? Qu'est-ce qui est différent?*

Les étudiants se sont montrés particulièrement intéressés par le visionnement des différentes séquences de la vidéo. Plusieurs ont été surpris de constater l'écart entre les pratiques pédagogiques de leur pays d'origine et celles privilégiées en Ontario; des élèves de 1<sup>re</sup> année assis sur le sol en demi-cercle autour de l'enseignante pour écouter une leçon, des jeunes de 10<sup>e</sup> année qui travaillent en équipe coopérative ou des enseignants qui assurent la surveillance des récréations dans la cour d'école comptaient parmi leurs nombreuses découvertes. Ce sont cependant les discussions de groupe qui ont été les plus appréciées par les étudiants immigrants; nombre d'entre eux ont souligné que ce sont l'expérience professionnelle des formateurs et les qualités interrelationnelles manifestées par ceux-ci qui ont le plus contribué à leur apprentissage.

Les discussions suscitées par le visionnement de la vidéo, de même que par les différentes activités d'apprentissage proposées par les formateurs, avaient comme but premier de susciter une remise en question des cadres de référence des participants à propos de l'éducation.

### Le processus de transformation

Les discussions suscitées par le visionnement de la vidéo, de même que par les différentes activités d'apprentissage proposées par les formateurs, avaient comme but premier de susciter une remise en question des cadres de référence des participants à propos de l'éducation. Les thèmes de certains échanges, comme l'accueil réservé aux stagiaires musulmans, notamment aux étudiantes voilées, dans les conseils scolaires catholiques de l'Ontario; les sanctions physiques comme stratégies de gestion de la classe; le rôle et les droits de la femme dans les écoles et dans la société canadiennes ou les attitudes et comportements à adopter lors des entrevues d'emploi ont provoqué, plus que d'autres, des débats de grande intensité. Les participants se sont dits très satisfaits de l'expérience d'apprentissage vécue, puisque pour chacun des quatre objectifs poursuivis, plus de 93 % d'entre eux ont indiqué au moment de l'évaluation une atteinte importante ou complète de ces objectifs.

Les participants ont en outre été invités, au moyen du questionnaire d'évaluation, à préciser s'ils avaient vécu un processus de transformation de leurs conceptions et, si oui, à décrire et à commenter les transformations vécues. La grande majorité d'entre eux, soit 90 %, ont noté que leurs conceptions personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage s'étaient modifiées depuis leur entrée au programme de formation à l'enseignement, quelques semaines plus tôt. Divers changements ont été soulevés; par exemple, près du tiers des participants ont réalisé que l'enseignement au Canada différait grandement de celui qu'ils avaient connu dans leur pays d'origine, essentiellement en raison de la qualité de la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Ils ont pris conscience que l'enfant est au cœur du processus d'apprentissage, de sorte que l'enseignant doit continuellement ajuster son enseignement afin d'assurer le plein développement de ses élèves :

« Ma façon d'enseigner a beaucoup changé. Je ne suis plus le maître autoritaire que j'étais dans mon pays. J'accorderai une place de choix aux élèves dans le processus de leur apprentissage. Je tiendrai compte de chaque élève en particulier. » (Étudiant originaire d'Haïti)

« Je pensais que l'enseignant n'était là que pour transmettre le savoir à l'élève qui devait tout avaler. Mais je me suis rendu compte que l'élève participe à la construction de son savoir et qu'il est très actif en salle de classe. » (Étudiante originaire du Cameroun)

Certains ont aussi compris, par exemple, que les enseignants devaient se conformer aux normes professionnelles prescrites par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario en matière de gestion de la classe et des apprentissages, ce qui signifiait qu'on ne pouvait enseigner n'importe quoi ni de n'importe quelle manière. D'autres ont mentionné qu'ils sont maintenant au fait des particularités du système éducatif ontarien et de la pédagogie qu'on y pratique :

« Toute l'importance qu'on accorde [ici] à l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative, qui est plutôt en usage dans mon pays

d'origine. En outre, la préparation des bulletins scolaires n'est pas une pratique utilisée dans le pays d'où je viens. » (Étudiante originaire de Roumanie)

« J'ai découvert un nouveau système d'éducation qui est caractérisé par des changements continuels. J'ai constaté que l'enseignant doit s'adapter à travers la formation continue. » (Étudiant originaire d'Algérie)

Cette étudiante, pour sa part, a réalisé qu'il existait une multitude de stratégies d'enseignement et que, par conséquent, elle devrait diversifier ses interventions en conséquence auprès de leurs élèves :

« Étant donné que l'éducation en Ontario accorde une importance primordiale au développement des compétences de l'élève, surtout celles qui relèvent des habiletés de la pensée et du transfert des apprentissages, je dois m'entraîner et me munir de diverses stratégies répondant aux besoins de mes futurs élèves. » (Étudiante originaire d'Égypte)

Quelques-uns ont par ailleurs manifesté leur intérêt pour l'enseignement différencié, un concept qui leur était inconnu avant de commencer leur formation.

## Discussion

La presque totalité des étudiants qui ont répondu au questionnaire d'évaluation se sont dits satisfaits des apprentissages effectués au cours des ateliers. Plusieurs d'entre eux ont également témoigné de changements survenus dans leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pourtant, et malgré le succès manifeste de ce projet, des questions demeurent, à notre avis, sans réponses : sur quelle base et en fonction de quels critères sommes-nous en mesure d'évaluer si les étudiants immigrants qui ont participé aux ateliers de préparation aux stages ont effectivement vécu un processus de transformation de leurs perspectives ainsi que le décrit la théorie de Mezirow? Comment déterminer si les apprentissages effectués constituent de nouvelles connaissances, un ajout aux connaissances existantes ou une véritable transformation des cadres de référence de la personne?

Les ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants de la Faculté d'éducation favorisaient fortement la prise de conscience des perspectives initiales des apprenants et la mise en relation de celles-ci avec les particularités du système scolaire ontarien. Nous ne pouvons cependant négliger l'influence que les cours réguliers du programme de formation à l'enseignement, suivis par les étudiants en même temps qu'ils participaient aux ateliers, ont pu exercer, eux aussi, sur le changement de leurs perspectives. En ce sens, nous partageons le point de vue de Dirkx (Dirkx, Mezirow et Cranton, 2006) voulant que le processus de transformation ne soit pas toujours conscient; nous croyons également, à l'instar de Daloz (2000), que le changement opéré ne survient pas nécessairement en situation critique et qu'il peut

Les ateliers auxquels ont participé les étudiants immigrants de la Faculté d'éducation favorisaient fortement la prise de conscience des perspectives initiales des apprenants et la mise en relation de celles-ci avec les particularités du système scolaire ontarien.



mettre un certain temps à se préparer et à se produire. En effet, les étudiants immigrants du programme de formation à l'enseignement, à partir du moment où ils sont arrivés au Canada, ont été soumis à de nombreuses reprises à des expériences au cours desquelles leurs croyances, leurs valeurs ou leurs visions du monde ont été bousculées ou remises en question. La modification des perspectives provoquée par les activités du programme de formation à l'enseignement, tout comme par les ateliers de préparation aux stages, ne constitue sans doute, pour un grand nombre de ces étudiants, qu'une adaptation de plus à l'intérieur d'un processus de transformation beaucoup plus vaste amorcé à leur arrivée au pays.

Nous croyons par ailleurs que le facteur temps doit être pris en considération dans l'évaluation de la transformation des perspectives des étudiants qui ont participé aux ateliers de préparation aux stages, puisqu'il existe de très nombreux éléments contextuels et personnels qui peuvent intervenir dans un tel processus. En ce sens, il aurait sans doute été pertinent d'interroger les participants sur leurs conceptions de l'éducation au début du programme, en septembre, puis en décembre après le premier stage et peut-être même à la fin de la formation, en mai. Un retour sur l'évolution de leurs conceptions après une ou deux années de pratique professionnelle permettrait également de dessiner, avec une certaine profondeur, le continuum des transformations vécues.

En outre, certains des étudiants immigrants qui ont participé aux ateliers ont éprouvé des difficultés lors du stage de formation pratique qui a eu lieu en novembre et quelques-uns d'entre eux ne l'ont pas réussi. La participation aux ateliers ne garantit pas le succès du stage, non plus que la réussite des cours du programme. Tout comme Mezirow (2000, 2003), nous pensons que les adultes ne sont pas tous en mesure de vivre une véritable expérience d'apprentissage transformationnel; un tel processus exige, de la part de l'apprenant, une capacité élevée de réflexion critique et un haut niveau d'élaboration métacognitive. Notre expérience auprès des étudiants immigrants de la Faculté d'éducation nous a montré que certains d'entre eux s'adaptent très rapidement aux exigences du programme, d'autres le font au prix de quelques efforts, alors que certains n'y arrivent pas du tout, même s'ils le désirent ardemment. Il nous semble alors permis de croire que certaines transformations demeurent, à un moment précis de la vie de l'adulte et dans un contexte donné, hors de sa portée et indépendantes de sa volonté.

Finalement, nous pensons qu'en demandant aux participants s'ils avaient vécu des transformations de leurs conceptions de l'éducation (et, si oui, lesquelles), nous avons pu influencer les réponses données. Même si celles-ci demeuraient anonymes, il est possible que des étudiants aient déduit que nous nous attendions à ce que de tels changements aient lieu; certains ont peut-être alors tenté, inconsciemment, de satisfaire notre demande. En effet, lors de l'analyse des données recueillies auprès d'enseignants sur leur image du soi professionnel, Abraham (1982) a remarqué que dans la plupart des cas les enseignants interrogés ne se sont pas décrits individuellement – comme il l'était demandé –, mais qu'ils ont plutôt présenté d'eux-mêmes «une image idéalisée, généralement désirable et communément admise» (p. 46). Elle constate également qu'«anciens ou nouveaux, les enseignants éprouvent le



même besoin de présenter leur image du soi professionnel d'après la norme idéale » (p. 46). Cette accentuation des traits positifs de leur image du soi professionnel par les enseignants témoigne d'un besoin de conformisme visant à diminuer l'angoisse ressentie devant l'éventualité de ne pas plaire aux autres.

## Conclusion

La théorie de la transformation élaborée par Jack Mezirow n'a cessé d'évoluer depuis une trentaine d'années. La contribution de nombreux chercheurs ainsi que sa pertinence dans le domaine de l'éducation des adultes, notamment en raison de ses orientations constructivistes, ont permis à cette théorie de demeurer toujours actuelle. La pratique de l'apprentissage transformationnel est cependant complexe, puisqu'elle se fonde sur des préceptes difficiles à manœuvrer, tels que les habiletés de réflexion critique de l'apprenant, son désir de vivre un processus de transformation ou l'influence de son histoire personnelle, familiale, sociale et culturelle sur sa démarche d'apprentissage. À la lumière de l'expérience vécue par les étudiants immigrants en formation professionnelle relatée au cours de cet article, nous sommes d'avis qu'une attention particulière doit être portée à la planification de l'apprentissage par transformation et plus encore à l'évaluation de celui-ci. Comment juger de la qualité de la transformation des cadres de référence de la personne ou de la pertinence de sa démarche d'apprentissage? Quels critères devraient être pris en compte? En outre, qui est en mesure de dire si cette expérience a porté fruits – l'apprenant qui a vécu le processus de l'intérieur ou le formateur qui a structuré et supervisé celui-ci? La recherche de réponses à ces questions participera à l'évolution d'une théorie qui a plus que jamais sa place dans le domaine de l'apprentissage adulte, particulièrement en contexte de formation professionnelle.

---

## Références bibliographiques

- ABRAHAM, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érès.
- BOURGEOIS, É. et NIZET, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- CRANTON, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63-71.
- CRANTON, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- DALLOZ, L. (2000). Transformative learning for the common good. Dans J. Mezirow et collab., *Learning as Transformation* (p. 103-124). San Francisco : Jossey-Bass.

- DETERS, P. (2006). *Immigrant Teachers in Canada: Learning the Language and Culture of a New Professional Community*. Proceedings of the European Association of Languages for Specific Purposes / Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE). Saragosse, Espagne.
- DIRKX, J. M., MEZIROW, J. et CRANTON, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139.
- DUCHESNE, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 119-139.
- DUCHESNE, C. (à paraître). À propos de l'accompagnement avant et pendant le stage d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*.
- ILLERIS, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79-89.
- IMEL, S. (1998). Transformative learning in adulthood. ERIC DIGEST No. 200. Columbus OH : ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. [En ligne]. <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>.
- KASL, E. et ELIAS, D. (2000). Creating new habits of mind in small groups. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 229-252). San Francisco : Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- MERRIAM, S., CAFFARELLA, R. et BAUMGARTNER, L. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco : Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- MEZIROW, J. (1998). Cognitive processes: contemporary paradigms of learning. Dans P. Sutherland (dir.), *Adult Learning: A Reader*. London : Kogan Page.
- MEZIROW, J. (2000). Learning to think like an adult. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 3-34). San Francisco : Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon : Chronique sociale.
- MEZIROW, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63.
- ROTH, W.-H. et MASCIOTRA, D. (2004). Apprendre, c'est faire émerger. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme : choix contemporains* (p. 225-253). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- TAYLOR, E. (2000a). Analysing research on transformative learning theory. Dans J. Mezirow et collab. (dir.), *Learning as Transformation* (p. 295-328). San Francisco : Jossey-Bass.
- TAYLOR, E. (2000b). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: a critical review. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 14(2), 1-28.
- VON GLASERSFELD, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.